

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Põhikooli mitme aine õpetaja

Kerli Kaldmaa
MUUTUSED GRUPI SOTSIAALPEDAGOOGILISTE PROBLEEMIDEGA 1.-4. KLASSI
ÕPILASTE HINNANGUTES OMA MINALE KAHE ÕPPEVEERANDI JOOKSUL
magistritöö

Juhendaja: dotsent Kristi Kõiv

Tartu 2019

Resümee

Muutused grupi sotsiaalpedagoogiliste probleemidega 1.-4. klassi õpilaste hinnangutes oma minale kahe õppeveerandi jooksul

Magistritöö eesmärk oli uurida muutusi sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste hinnangutes oma minale. Töö eesmärgi saavutamiseks viidi läbi hindamisuuring ühe Tartu maakonna kooli algkooli õpilaste (n=31) seas. Uuringuperioodi jooksul viidi õpilastega läbi sotsiaalpedagoogilisi sekkumisi.

Uurides hinnanguid oma tegelikule minale ilmnas, et õpilaste suhtumine oma minasse muutus adekvaatsemaks võrreldes eelhindamist ja järelhindamist. Hinnangud sotsiaalse mina kohta seoses teiste suhtumisega olid järeluuringul positiivsemad võrreldes eeluuringuga ning enesekohane hinnang oma sotsiaalse mina kohta oli positiivsem eeluuringul võrreldes järeluuringuga. Uuritavad kirjeldasid oma ideaalset mina peamiselt läbi positiivsete omaduste ja prosotsiaalse käitumise ning pidasid endale iseloomulikumaks positiivseid iseloomuomadusi nagu sõbralik, hea, abivalmis, rõõmsameelne, lahke ja töökas.

Muutustes minaga seotud emotsionaalsetes probleemides selgus, et järeluuringul esines uuritavate projektiivjoonistustel emotsionaalsetele probleemidele viitavaid tunnuseid vähem võrreldes eeluuringuga.

Märksõnad: mina-kontseptsioon, mina-kirjeldus, sotsiaalpedagoogiline töö, sotsiaalpedagoogiliste probleemidega lapsed.

Abstract

Changes in students self-evaluations among a group of 1. – 4. grade students with socialpedagogical problems during two study quarters

The purpose of the current thesis is to study changes in self-evaluations among students with socialpedagogical problems. A study was carried out among elementary students of one Tartu county school (n = 31). Throughout the study period socialpedagogical interventions were carried out with these students.

Analyzing students evaluations of their actual self, it was revealed that students descriptions about their self were more adequate at the time of the second assessment, compared to the first assessment. Evaluations of students' social self in connection with

others were more positive in the second assessment. Students self-reported descriptions of the social self were more positive at the time of the first assessment.

The students described their ideal self mostly through positive characteristics and prosocial behavior attributing to themselves more positive characteristics like friendly, good, helpful, joyful, kind and hardworking.

Analyzing changes in emotional problems associated with the self in projective drawings, it was revealed that in the second assessment there were fewer characteristics associated with emotional problems in students drawings, compared to the drawings made at the first assessment.

Key-words: self-concept, self-evaluation, social-pedagogical practice, children with social-pedagogical problems.

Sisukord

Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade.....	6
<i>Mina-kontseptsioon</i>	6
<i>Probleemse käitumisega laste mina</i>	8
<i>Praktiline sotsiaalpedagoogiline töö</i>	10
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	13
Metoodika	13
<i>Uuringu disain</i>	14
<i>Valim</i>	14
<i>Mõõtevahendid</i>	14
<i>Protseduur</i>	16
<i>Rakendatud sotsiaalpedagoogilised sekkumised töös probleemset käituvate õpilastega</i> <i>uuringuperioodi jooksul</i>	16
<i>Andmeanalüüs</i>	17
Tulemused	19
<i>Sotsiaalpedagoogiliste probleemide esinemissagedus uuritavatel õpilastel</i>	19
<i>Mina kirjeldamine</i>	20
<i>Mina kirjeldamine: Q-metoodika</i>	24
<i>Emotsionaalsed probleemid seoses minaga</i>	25
Arutelu.....	28
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad.....	39
<i>Lisa 1 Tabel sotsiaalpedagoogiliste probleemide kirjeldamiseks</i>	39
<i>Lisa 2 Kodeerimisjuhend: hinnangud tegelikule, sotsiaalsele ja ideaalsele minale</i>	40

Sissejuhatus

Ühiskonna kiired, keerulised ja väljakutseid esitavad muutused tagavad ühest küljest erinevaid võimalusi, kuid samas tekitavad inimestes ka kaitsetuse tunnet ning lisanduvad uued lahendamist vajad sotsiaalsed probleemid. Kasvavate pingete ja uute ohtudega puutuvad kokku ka lapsed. Kõige sellega toimetulekuks peavad nad leidma oskusi, hingejõudu ja omama positiivset enesehinnangut (Cacciatore, Korteniemi-Poikela, & Huovinen, 2010, Hämäläinen, 2001). Lapse kasvades ja arenedes toimuvad muutused ka minas. Nii nagu selle kujunemisel mängivad rolli sotsiaalne võrdlemine, oma käitumise vaatlemine ja teiste reaktsioonid, mõjutavad mina-kontseptsiooni kujunemist ka mõtted ja tunded seoses endaga (Markus & Wurf, 1987).

Erinevad uurijad on leidnud seoseid negatiivse mina-kontseptsiooni ja probleemse käitumise vahel (Carroll, Houghton, & Wood, 2007, Kasiri et al., 2015, Kõiv, 2016, Lee & Stone, 2012, Rudolph, Hammen, & Burge, 1995, Vandergriff & Rust, 2013).

Kuna lapsed veedavad suure osa päevast koolis, siis sotsiaalsete probleemidega lapsed on päevast päeva õpetajate ja tugispetsialistide silme all. Sotsiaalpedagoog teeb koolis nii ennetustööd, aga ka individuaalsel tasandil, rakendades isiku vajadustest lähtuvalt toetavaid tegevusi (Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 7, 2017). Kool saab olla käitumisprobleemidega lapse jaoks sotsiaalseks toeks, võimaldades selliseid arenguid, mida kodus pole suudetud lapsele pakkuda (Keltikangas-Järvinen, 2011).

Madal enesehinnang võib ennustada lastel eksternaliseeritud probleeme tulevikus (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi 2005). Üleminekut ühest kooliastmest teise ja vanuse suurenemist on seostatud negatiivse mina-kontseptsiooniga (Onetti, 2019, Fernández-García, & Castillo-Rodríguez, 2019) ning vanuse suurenemisega on täheldatud langust enesekindluses (Lee & Stone, 2012). Indiviidi käsitus iseendast kujuneb erinevates rollides ning seda saab positiivselt mõjutada, pöörates tähelepanu inimese positiivsetele omadustele läbi sotsiaalpedagoogilise töö (Hämäläinen, 2001). Käeoleva uurimistöö valimiks on algkooli õpilased, kellel esines sotsiaalpedagoogilisi probleeme.

Kui last puudutavad asjaolud takistavad tal kasvada üles õnnelikuks ja täisväärtuslikuks eluks, oleme me probleemi ees, mille ületamiseks või leevendamiseks saab kasutada erinevad toetusmehhanisme ja sekkumispraktikaid (Kyriacou, 2015). Samuti leiavad Gaspar, Cerqueira, Branquinho ja Matos (2018), et kool on privilegeeritud koht universaalseks

ja valikuliseks ennetuslikeks sekkumisteks, mis saab aidata õpilastel kasvatada nende kompetentsi tulemaks toime elu väljakutsetega rahulikult, efektiivselt ja vägivalla vabal viisil.

Varasemalt on uuritud erinevate sekkumisprogrammide mõju laste emotsioonide ja agressiivse käitumise muutumisele, enesetunnetusele, vaimsele tervisele, prosotsiaalsele käitumisele, akadeemilistele saavutustele, sotsiaalsete oskuste paranemisele (Dereli, 2009, Kõiv, 2001, 2002, Ruul, 2010, Sklad, Diekstra & Deritter, 2012). Käesoleva töö autorile teadaolevalt ei ole uuritud sotsiaalpedagoogilist tööd seoses laste mina-kontseptsiooniga.

Magistritöös käsitletakse mina-kontseptsiooni kui üldmõistet. Selle mõiste kirjeldusliku aspektina kasutatakse antud töö raames inimese mina terminit. Käesolevas töös leiab see käsitlemist kolmest aspektist lähtudes – tegelik, sotsiaalne ja ideaalne mina. Töö teoreetilises osas on toodud uurimuste tulemused, kus on leitud seoseid negatiivse mina ja probleemse käitumise vahel, andmaks mõista ennetustöö ja sekkumiste tähtsust selles vallas. Teooria peatüki järgmises osas kirjeldatakse erinevate uurijate käsitlusi sotsiaalpedagoogikast, praktilist sotsiaalpedagoogilist tööd ja sotsiaalpedagoogilisi töövõtteid, viidates edukale ja tulemuslikule sotsiaalpedagoogilisele praktilisele tööle.

Teoreetiline ülevaade

Mina-kontseptsioon

Tänapäeval on uurijad üksmeelel, et mina-kontseptsioon on mitmemõõtmeline mõiste (Pullmann, 2003). Mina-kontseptsiooni puhul on tegemist indiviidi enesega seonduvate uskumustega ehk teisisõnu öeldes -see on inimese tajutava oma ainulaadsetest omadustest ja joontest. Mina-kontseptsioon sisaldab vastuseid indiviidi sellistele küsimustele nagu „Kes ma olen?“ ja „Milliseid karakteristikuid mul on?“ (Salmivalli, 1998). Mina-kontseptsiooni võib käsitleda psühholoogilise tervikuna, mis sisaldab inimese tundeid, hinnanguid, hoiakuid ja kirjeldavaid kategooriaid inimesest (Burns, 1979, viidatud Pullmann, 2003 j). Väliselt näitab mina inimese käitumist, iseloomujooni ning seesmiselt seda, mida inimene enda ja maailma vastu tunneb (Pullmann, 2003). Kontseptuaalselt saab mina-käsitluses eristada kaht aspekti: kirjeldavat ehk kognitiivset ja hinnangulist ehk tundmuslikku (Campbell, Chew, & Tratchley, 1991). Campbell (1990) toob välja, et enesehinnang on mina-kontseptsiooni hinnanguline aspekt ning on suunatud sellele, kuidas inimene tunneb ennast kui hinnangu objekti ja mida ta enda kohta arvab.

Shavleson, Hubner ja Stanton (1976) määratlesid mina-kontseptsiooni kui indiviidi enesekohast taju, mis kujuneb kogemuse ja ümbritseva keskkonna tajumise kaudu. Saab välja tuua kaks faktorit, millest üks on oma kogemus ja teine sotsiaalne võrdlemine. Shavleson jt (1976) kirjeldasid inimese mina käsitlust kui organiseeritud, mitmetahulist, hierarhilist, püsivat, arenevat, hinnatavat, eristatavat mudelit, mis koosneb erinevatest tahkudest ning üldine mina-kontseptsioon asub kõige tipus. Selle järgi jaguneb mina neljaks: akadeemiline mina-kontseptsioon, sotsiaalne mina-kontseptsioon, füüsiline mina-kontseptsioon ja emotsionaalne mina-kontseptsioon. Ka Sirgy (1982) käsitles mina multidimensionaalse konstruktsioonina, mis koosneb tegelikust, sotsiaalsest, ideaalsest ja ideaalsest sotsiaalsest mina-kontseptsioonist. Selle kohaselt tegelik mina viitab ajahetkele, milles isik iseend tajub, ideaalne mina viitab sellele, mil viisil isik tahaks end tajuda, sotsiaalne mina viitab sellele, mil viisil isik usub teisi inimesi end tajuvat. Samuti leiab Kõiv (2016), et mina käsitlused saab jagada erinevalt – mõned on positiivsed, mõned negatiivsed, mõned viitavad isiku siin-ja praegu kogemusele, samal ajal teised viitavad tuleviku kogemustele, mõned puudutavad erinevaid mina vaatenurki situatsiooniga seotud aspektidest.

Shavleson jt (1976) mina käsitluse hierarhilise mudeli kohaselt on kõrgeimaks tasandiks inimese üldine enesehinnang, millele on alluvad kaks spetsiifilisemat enesehinnangut: akadeemiline ja mitteakadeemiline. Need omakorda jagunevad alakomponentideks, näiteks mitteakadeemiline enesehinnang koosneb emotsionaalsest, füüsilisest ja sotsiaalsest hinnangust.

Kui enesehinnang näitab, kuidas inimene end hindab, siis mina viitab sellele, kuidas inimene end kirjeldab. Mõlemad on tähtsad ja tihedalt seotud psühholoogilised isiksuse konstruktsioonid, mis on seotud elukogemustega (Vermeiren, Bogaerts, Ruchkin, Deboutte, & Schwab-Stone, 2004). Inimese mina on reflektiivse tegevuse struktuuriline tulem, kuid see on muutuv, kuna individid satuvad uutesse rollidesse, situatsioonidesse ja eluperioodidesse (Demo, 1992).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et mina-kontseptsioon on mõiste, mida kasutatakse iseenda kohta käivate uskumuste kohta. See on inimese tunnetuslik ja teadvustatud käsitlus enesest kui isiksusest ning kujuneb suhtluses teiste inimestega. Seda võib mõista, kui tervikut, mis sisaldab inimese hinnanguid, tundeid, hoiakuid ja kirjeldavaid tunnuseid iseenda kohta. See on hoiak ja väljendub inimese suhtumises endasse kui tervikusse ning võib olla positiivsem või negatiivsem. Mina-kontseptsioon mõjutab inimese suhtumist iseendasse ja suhtlemist teistega. Üldine enese väärtustamine seostub vaimse heaolu ja tervisega, spetsiifiline enesehinnang seostub inimese käitumise ja selle tulemustega kajastades inimese väärtusi.

Inimese mina-kontseptsiooni kirjelduslikku aspekti nimetatakse antud töö raames inimese minaks ja käsitletakse antud töös kolmest aspektist lähtudes – tegelik, sotsiaalne ja ideaalne mina.

Probleemse käitumisega laste mina

Inglés, Aparisi, Delgado, Torregrosa ja García-Fernández (2017) uurimusest nähtub, et teismelised õpilased kõrge akadeemilise mina-kontseptsiooni skooridega olid eakaaslaste poolt hinnatud rohkem positiivsetena (populaarsed, liidrid, head õpilased, kaasatöötajad) kui õpilased madalama akadeemilise mina-kontseptsiooni skooridega.

Kõiv (2016) on uurinud alaealiste õigusrikkujate tegelikku, ideaalset ja sotsiaalset mina võrrelduna õpilastega, kes pole õigusrikkumisi toime pannud ning jõudnud järeldusele, et õigusrikkujate alagrupi alaealistel avaldus rohkem negatiivseid (agressiivsus, viha, ärevus, seaduste ignoreerimine, vastikustunne, laitmise, hirm, kahetsus, alistumine) ja vähem positiivseid (rõõm, optimism, üllatamine) emotsionaalse tegeliku, ideaalse ja sotsiaalse mina karakteristikud, kui neil alaealistel, kes pole õigusrikkumisi toime pannud. Teiste ja enda mina negatiivne kirjeldamine on seotud sagedasema sotsiaalsete reeglite rikkumiste, antisotsiaalse käitumise ja madalama staatusega eakaaslaste grupis (Rudolph et al., 1995). Laste positiivset mina-kontseptsiooni mõjutab vanemate või eakaaslaste kõrge emotsionaalne toetus, mis on seotud nii parema sotsiaalse toimimise ja aktsepteerimisega eakaaslaste hulgas kui ka prosotsiaalses käitumises (Inguglia, Ingoglia, & Coco, 2013). On leitud, et käitumisprobleemidega lastel on madalamad hinnangud oma mina kohta kui käitumisprobleemideta lastel (Vandergriff & Rust 2013).

Donnellan jt (2005) on kolme erineva uurimuse põhjal leidnud erinevates vanusegruppides tugeva seose madala enesehinnangu ja sellise eksternaliseeritud käitumise vahel nagu agressioon, antisotsiaalne käitumine ja kuritegevus. Madal enesehinnang võib ennustada eksternaliseeritud probleeme tulevikus; 11- aastastel madala enesehinnanguga lastel oli tendents agressiivsusele 13- eluaastaks. Samuti on Torregrosa, Ingles ja Garcia-Fernandez (2011) oma uurimuses jõudnud järeldusele, et agressiivse käitumisega teismelised tajuvad tõenäolisemalt oma suhteid vanematega negatiivsemalt, näitavad üles vähest huvi verbaalsetes tegevustes, on vähem siiramad ja neil on madalam enesehinnang võrreldes mitte agressiivsete eakaaslastega. Henderson, Dakof ja Schwartz (2006) lisavad ka perekonna aspekti ning toovad oma uurimuses välja, et perekonna madala kvaliteediga toimimine avaldab mõju lapse eksternaliseeritud käitumisele. 12-aastaste laste eneseväärtustamise madal

tase ja kõrgendatud enesehinnang on seotud agressiivse käitumisega (Diamantopoulou, Rydell & Henricsson, 2008).

Levy (1997, 2001) leiab oma uurimuste põhjal, et mida tõsisem on nooruki kuritegelik käitumine, seda madalam on enesehinnang ning see võib olla võtmeindikaatoriks eraldamaks kuritegelikult käituvaid teismelisi neist, kes ei ole kuritegelikult käituvad. Kasiri jt (2015) uurimusest nähtub, et kriminaalse taustaga teismeliste skoorid seoses tegeliku minaga olid madalamad kui neil teismelistel, kellel puudus kuritegelik taust. Sellest lähtuvalt soovitavad nad haridusvaldkonna planeerijatel ja koolijuhtidel rakendada asjakohaseid treeningprogramme seoses tegeliku mina aspektiga, et kaitsta teismelisi kuritegelikule käitumisele sattumast. Kiusatud õpilastel on üldiselt madalam enesehinnang ning kõrge enesehinnanguga õpilased käituvad rohkem prosotsiaalselt (Rigby & Slee, 1993).

Carroll, Houghton ja Wood (2007) uurimusest nähtus, et õpilased, vanuses 8-12 aastat, kes on seotud kuritegeliku käitumisega, raporteerisid tunduvalt madalamaid tulemusi mina-kontseptsioonis seoses klassruumi, eakaaslaste ja enesekindlusega. Sooliselt ja vanuseastmeti raporteerisid meessoost uuritavad tunduvalt kõrgemat mina-kontseptsiooni enekindlusega seonduvalt, samal ajal naissoost uuritavad seoses eakaaslastega. Täheledata ka vanuse suurenemisega langust enesekindluses. Negatiivne mina-kontseptsioon võib süvendada nii internaliseeritud kui eksternaliseeritud probleemide arengut, mis omakorda õõnestab mina-kontseptsiooni (Lee & Stone, 2012).

Leung ja Lau (1988) poolt läbi viidud regressioonianalüüsist nähtus, et madal enesehinnang ja nõrgad suhted kooli ja kodu vahel on seotud kuritegeliku käitumise suurema sagedusega. Kõiv (2016) leidis oma uuringus, et võrrelduna õigusrikkumisi mitte toime pannud noorte alagrupiga esines õigusrikkumisi toime pannud noortel rohkem negatiivseid karakteristikuid multidimensionaalse mina emotsionaalsetes aspektides.

Trzesniewski jt (2006) leidsid oma uuringus, et võrrelduna kõrge enesehinnanguga teismelistega, olid madala enesehinnanguga teismelised kehvema mentaalse ja füüsilise tervisega ning kõrgema kriminaalse käitumise tasemega täiskasvanueas.

Internaliseeritud käitumine nagu ärevus ja depressioon ennustavad agressiivset ja kuritegelikku käitumist. Seega on oluline edendada teismeliste positiivset mina erinevates psühhosotsiaalsetes kontekstides (Ybrant, 2008). Bakadorova ja Raufelder (2016) rõhutavad õpetaja toetuse tähtsust õpilaste enesehinnangu tasemele kui üht võimalikku ennetuse ja sekkumise strateegiat eesmärgiga suurendada õpilaste saavutustele motiveeritust üleminekul järgmisele kooliastmele. Oberle (2018) uurimus näitab, et positiivne mina-kontseptsioon on otsene laste emotsionaalse heaolu ennustaja. Toetav keskkond klassiruumis ennustas

emotsionaalset heaolu nii otseselt kui kaudselt positiivsete sotsiaalsete suhete ja positiivse mina-kontseptsiooni suurenemise kaudu.

Eelnevale tuginedes võib öelda, et laste negatiivne mina ja madal enesehinnang on seotud probleemse käitumisega, kehvema vaimse ja füüsilise tervisega, ning negatiivne mina on ennustajaks nii eksternaliseeritud kui internaliseeritud probleemidele ja erinevatele antisotsiaalse käitumise liikidele. Madal enesehinnang ja nõrgad suhted kodu ja kooli vahel viitavad kuritegeliku käitumise suurenemisele tulevikus. Varases eas alguse saanud probleemne käitumine süveneb, kui sellesse ei sekkuta. Oluline on toetada ja edendada laste positiivset mina, kuna see on emotsionaalse heaolu üheks peamiseks ennustajaks.

Praktiline sotsiaalpedagoogiline töö

Kraav ja Hämäläinen (2013) on andnud sotsiaalpedagoogikale järgmise definitsiooni – „pedagoogiline distsipliin, uurimisvaldkond ja praktiline tegevusvaldkond, mille eesmärgiks on sotsiaalsete probleemide leevendamine ja ennetamine pedagoogiliste vahenditega“ (lk 235). Sotsiaalpedagoogika tegeleb inimeste sotsiaalsete vajaduste rahuldamisega ja toetab inimese sotsiaalset arengut (Hämäläinen & Erikson, 2016). Hämäläinen (2001) kirjeldab sotsiaalpedagoogikat kui mõtteviisi ja lähenemist, milles rõhutatakse eetika ja väärtuste olulisust ning Storø (2013) lisab, et sotsiaalpedagoogilised sekkumised juhinduvad teooriast ja väärtustest.

Storø (2012, 2013) vaatleb sotsiaalpedagoogikat tihedas seoses pedagoogika, psühholoogia ja sotsiaaltööga. Sotsiaalpedagoogika on suunatud inimese arengule, õppimisele, kasvatusel ja sotsialiseerumisele. Sotsiaalpedagoogika praktiline rakendamine on juba ajalooliselt fokuseeritud sotsiaalselt marginaliseeritud, tõrjutute, ühiskonnast välja lülitatud gruppide aitamisele (Stephens, 2009). Praktiline sotsiaalpedagoogika on sotsiaalne ja pedagoogiline töö toetust ja abi vajavate indiviidide gruppidega (Eriksson, 2011). Sotsiaalpedagoogika kui pedagoogiline praktika on formaalse hariduse kontekstis professionaalne töö erinevate kliendigruppidega (Hämäläinen, 2013) ning probleemset käituvat lapsed on üks grupp sotsiaalpedagoogika subjekte (Hämäläinen, 2001). Grunwald ja Thiersh (2009) kirjeldavad sotsiaalpedagoogika praktikat kui teatud tüüpi interaktsiooni, mis on fokuseeritud probleemi lahendamise, eduka igapäevaelu kui sihtmärgi saavutamiseks vajalikele tegevustele.

Sotsiaalpedagoogid tegelevad lastega, kellel esinevad sotsiaalsed probleemid, millega toime tulemiseks lapsed abi vajad (Storø, 2013). Ka Morgan (2013) kirjutab, et sotsiaalpedagoogika ülesandeks on toetada marginaliseeritud ning tõrjutud laste ja noorte kaasamist. Eestis läbi viidud uuringus on Kraav ja Kõiv (2001) välja toonud sotsiaalpedagoogilise töö sihtgrupina riskigruppidesse kuuluvad lapsed ja noorukid, probleemsed lapsed ja nende vanemad, õpiraskustega lapsed, koolikohustust mitte täitvad lapsed, koolivägivalla all kannatajad ja tõrjutud. Sotsiaalpedagoogika üheks eesmärgks on mõjutada kliente nii, et nad oleksid võimelised elama täisväärtuslikult antud ühiskonnas (Kraus & Hoferková, 2016). Aitamaks probleemidele lahendusi otsida, on sotsiaalpedagoogi üks eesmärke suunata inimest astuma vajalikke samme oma elukäigu muutmiseks (Kraav & Kõiv, 2001).

Sotsiaalpedagoogika võtmeideeks on kontseptsioon lapsest kui rikka potentsiaaliga, tugevast ja teistega ühenduses olevast isikust (Smith, 2012). Kornbeck ja Rosendal Jensen (2012) leiavad, et sotsiaalpedagoogika eesmärk on edendada isiklikku ja sotsiaalset arengut ja heaolu ning sotsiaalpedagoogi töös on oluline hoida fookuses, kuidas olla lapse jaoks hoolitsev ja usaldusväärne täiskasvanu, kes aitab tal tegeleda oma elus lahendamist vajavate valdkondadega. Samuti näeb Kyriacou (2012) sotsiaalpedagoogi võtmeülesandena lapse heaolu edendamist. Ta lisab, et selleks tuleb rakendada praktilisi meetmeid tõhustamaks lapse eest hooldust, tema heaolu, sotsiaalset arengut, aidata täita tal hariduslikke vajadusi ning aidata lapsel arendada positiivset enesehinnangut.

Hoolduse ja heaolu dimensiooni all peab Kyriacou (2009) silmas lapse tervist, sotsiaalset, füüsilist ja vaimset heaolu. Kaasamise dimensioon tähendab, et laps oleks täielikult kaasatud, mitte tõrjutud ega marginaliseeritud erinevatel põhjustel nagu rass, sugu, sotsiaalne staatus, puue, vähene võimekus, vanemate toetuse puudumine ja kiusamine. Sotsialiseerimine tähendab laste aitamist arendades nende arusaama sotsiaalselt sobivast käitumisest erinevates sotsiaalsetes situatsioonides. Akadeemiline toetamine viitab toetuse pakkumisele teadmistes, arusaamades ja oskustes akadeemilise õppekava kontekstis neile lastele, kellel on risk saavutada madalaimad tulemused kirjutamis- ja arvutamisoskustes, mis on vajalikud tulemaks piisavalt toime täiskasvanuelus. Sotsiaalsete oskuste dimensioon tähendab lapse personaalset ja sotsiaalset arengut ja heaolu ning hõlmab selliseid aspekte nagu teistega käitumisoskus, moraalne haridus, seksuaalharidus, kodanikuks olemine, karjääriplaneerimine ja tervisealane haridus (Kyriacou, 2009).

Storø (2013) ütleb, et sotsiaalpedagoogika praktiseerimist tuleks mõista kui kollektiivset pedagoogikale orienteeritud praktikat, mis baseerub professionaalsele

määratlusele, mida viiakse läbi tavalistes, igapäevastes situatsioonides. Need on suunatud lastele ja noortele, kes vajavad abi, nende vanematele, neid ümbritsevale võrgustikule ja nende vahetule keskkonnale, või situatsioonides, kus vajadust abi järele saab ennetada.

Kooli kontekstis saab sotsiaalpedagoogikat iseloomustada integreeritud vaatenurgana laste kõigist vajadustest viie võtmedimensioonina. Nendeks on hooldamine ja heaolu, kaasamine, sotsialiseerimine, akadeemiline toetamine ning sotsiaalsete oskuste õpetamine (Kyriacou, 2009). Sotsiaalpedagoogi ülesandeks koolis on psühhosotsiaalse keskkonna parandamine ja tugeva õpetaja-õpilane ja õpilane-õpilane suhete ehitamine (Bakken, Berge, & Eikrem, 2005, viidatud Kyriacou, 2009 j). Enamus sotsiaalpedagoogilisest praktikast ei toimu mitte ainult nõustamissessioonidel, vaid leiavad aset läbi jagatud tegevuse. Sotsiaalpedagoogid tegelevad laste ja noortega läbi jagatud tegevuse, milleks võib olla näiteks käsitöö või sportlikud tegevused, kõik, mis toimub väljaspool ainetundi ehk keskkonnas, mis võimaldab üks-ühele suhtlust lapsega, mis võimaldab lapse loomulikku ja sundimatut olekut (Smith, 2012, Storø, 2013).

Erinevad autorid lähtuvad sotsiaalpedagoogilises praktikas kolme sotsiaalpedagoogilise printsiibi – pea, süda ja käed, väljatoomisest (Smith, 2012, Perie et al., 2006, viidatud Stephens, 2009 j). Selle all peetakse silmas intellektuaalsete, emotsionaalsete ja praktiliste väärtuste kombinatsiooni ning delikaatselt balansseerimist humaanse soojuse ja ratsionaalsete otsuse vahel nii loovates, kui praktilises tegevustes. Storø (2012) leiab, et sotsiaalpedagoogika praktika sisaldub kahes vastastikku asetsevas dimensioonis - igapäevane ja spetsiifiline. Selles kontekstis igapäeva pool sisaldab laste ja noorte igapäevast elu ning koostööd kodu ja professionaalide vahel. Spetsiifiline pool sisaldab teoreetilist ja süstemaatilist loomu, kuidas professionaalid käituvad ja reflekteerivad enda tegevust.

Bocharova (2012) vaatleb sotsiaalpedagoogikat kui praktilist tegevust, mis lähtub inimestest nende sotsiaalses keskkonnas, komplekssetes sotsiaalsetes suhetes, sotsiaalsetes situatsioonides, mis võivad olla keerulised. Sellest lähtuvalt püüab sotsiaalpedagoogiline praktiline tegevus erinevate meetoditega mõjutada inimeste käitumist ja suunata neid, et vormida ja optimeerida nende suhteid sotsiaalse keskkonnaga tõhustamaks nende potentsiaali personaalseks arenguks.

Sotsiaalpedagoogilises töös kasutatakse erinevaid tööviise ja meetodeid. Selles saab eristada erinevaid tasandeid, milles koolikontekstis on peamiselt kasutusel individuaalne suunamine ja nõustamine, rühmas ja rühma kaudu toimuv pedagoogiline mõjutamine. Rõhutatavateks põhimõteteks on aktiivsus, kollektiivsus ja elamuslikkus. Eelistatud on looval tegevusel põhinevad töövormid (muusika, kujutav kunst, draama, seiklus, kirjandus). Töö

keskmeks on teise inimesega lävimine nii diskussioons, kollektiivis kui tegevuses. Tähtsal kohal on interaktsioon, kuna sellest sõltub suuresti inimese personaalsuse ja sotsiaalne areng (Hämäläinen, 2001). Töös käitumisprobleemidega lastega tuleks teha individuaalset ja grupiviisilist tööd sekkumisstrateegiate rakendamisel ja nõustamisel. Siinjuures peaks rõhuasetus olema individuaalsele tööle (Kraav & Kõiv, 2001). Sotsiaalsete probleemide ennetustöö ja sekkumine sotsiaalsete probleemide korral on keeruline, aja- ja ressursimahukas. Ühest küljest seetõttu, et probleemidel on mitu põhjust ning probleemide kujunemist tuleb vaadelda mitmetest riskifaktoritest põhjustatuna, samal ajal mõjutada erinevas vanuses olevaid indiviide erinevalt (Kõiv, 2006).

Kokkuvõtvalt saab seega öelda, et sotsiaalpedagoog saab sekkuda laste probleemse käitumise korral, ennetada ja leevendada sotsiaalse tõrjutuse ilminguid, õpetada toime tulema erinevates sotsiaalsete situatsioonides. Sotsiaalpedagoogilises töös on fookus suhetele ja persoonile kui tervikule. Eesmärk on suurendada laste heaolu, aidates sotsiaalsete probleemidega toime tulla. Kui sotsiaalpedagoog pöörab tähelepanu laste positiivsetele omadustele, saab ta aidata kujundada nii lapse sotsiaalset kompetentsi kui ka enesekohaseid oskusi.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk on selgitada välja muutused grupi sotsiaalpedagoogiliste probleemidega 1.-4. klassi õpilaste hinnangutes oma minale võrreldes esimest hindamist nelja kuu järgse hindamisega ühe kooli näitel.

Lähtudes magistritöö eesmärgist, on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kas ja kuidas muutuvad sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste hinnangud oma mina kirjeldustele võrreldes sotsiaalpedagoogilise töö esimest hindamist nelja kuu järgse hindamisega?
2. Kas ja kuidas muutuvad sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste hinnangud oma minaga seotud emotsionaalsetele probleemidele võrreldes sotsiaalpedagoogilise töö esimest hindamist nelja kuu järgse hindamisega?

Metoodika

Uuringu disain

Lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest valiti kvantitatiivne uurimisviis. Käesoleva uurimuse puhul on tegemist hindamisuuringuga, kuna uuriti ajaga toimunud muutusi ühel uuritavate grupil. Uuringus rakendati pre/post disaini. Sellisel puhul on vaatluse all uuritavate rühm, keda testitakse enne ja pärast katsesündmuse (Õunapuu, 2014). Uuringus teostati kaks mõõtmist (edaspidi töös nimetud eeluuring ja järeluuring), mille vahele jääb kahe õppeveerandi pikkune periood - neli kuud. Andmeid koguti ajavahemikul september 2018 kuni märts 2019. Eeluuring viidi läbi ajavahemikul 17.09.2018 kuni 19.10.2018, järeluuring toimus ajavahemikul 23.01.2019 kuni 07.03.2019. Uuring viidi läbi ühes Tartu maakonna koolis.

Eeluuringul hindasid koolis töötavad kaks sotsiaalpedagoogi laste probleeme. Eeluuringul ja järeluuringul sooritasid uuritavad enesekohaste kirjalike küsimustega küsimustikud ja Inimese joonistamise testi. Sotsiaalpedagoogid dokumenteerisid sekkumisi, mida nad uuringuperioodi vältel sotsiaalpedagoogilises töös uuritavate grupi lastega rakendasid.

Valim

Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimi põhimõtet. See lähtub uuritavate koostöövalmiduse, lihtsa kättesaadavuse või leitavuse põhimõttest (Õunapuu, 2014). Valimisse kuuluvad ühe Tartu linna üldhariduskooli algooli õpilased, kellel esinesid sotsiaalpedagoogilised probleemid. Valimisse kuulus 31 õpilast. Nendest 29% olid tüdrukud ja 71 % olid poisid. Õpilaste keskmine vanus esimese mõõtmise ajal oli 9 aastat ja 1 kuu, teise mõõtmise ajal 9 aastat ja 6 kuud. Toimus kaks andmekogumist. Esimeses andmekogumises osales 31 õpilast, teises andmekogumises osales sama palju õpilasi, kusjuures mõlemas andmekogumises oli tegu samade õpilastega. Valimisse kuulusid õpilased, kellel esinesid erinevad sotsiaalpedagoogilised probleemid ja kes pöördusid sotsiaalpedagoogide poole. Kõik õpilased olid sotsiaalpedagoogide kui tugispetsialistide klientideks koolis sotsiaalpedagoogilise töö kontekstis kogu uuringuperioodi vältel.

Mõõtevahendid

Uurimistöö mõõtevahenditena kasutati avatud ja suletud küsimustega ankeete ja projektiivtesti - Inimese joonistamise test. Kokku kasutati nelja uurimisinstrumenti.

1. Ankeet õpilaste sotsiaalpedagoogiliste probleemide kindlaksmääramiseks.

Kasutati sotsiaalpedagoogiliste probleemide kindlaksmääramise modifitseeritud varianti (Kyriacou et al., 2013, eestindanud Kaseorg & Kõiv, 2016 j), kus määrati kindlaks 31 erineva sotsiaalpedagoogilise probleemi (näiteks õpilane kiusab teisi, õpilane puudub põhjuseta koolist) esinemine igal valimisse kuuluval õpilasel sotsiaalpedagoogide hinnangul uuringu algul (Lisa 1).

2. Ankeet mina kirjeldamiseks.

Ankeet koosnes kolmest avatud küsimusest (Kõiv, 2005) kirjeldamaks kolme mina aspekti – tegelik mina, sotsiaalne mina ja ideaalne mina. See tugineb Sirgy (1982) mina-käsitlusele, millest lähtudes on loodud kirjalik küsimustik (Kõiv, 2005) uurimaks seda, kuidas indiviid end tajub (tegelik mina), millisena indiviid arvab, et teised teda tajuvad (sotsiaalne mina) ja seda, millisena indiviid tahaks end tajuda (ideaalne mina). Ankeedis vastasid uuritavad järgmistele küsimustele kirjeldamaks oma mina kolme aspekti: Kirjelda palun, kuidas sa endasse suhtud ja kui rahul oled sa endaga praegu?; Kirjelda palun, kuidas teised sinusse suhtuvad ja kui rahul on teised sinuga?; Kirjelda palun, milline sa tahaksid olla?

3. Q-metoodika

Uurimisinstrumendina seoses uuritava mina kirjeldustega kasutati Q-metodoodikat, kus uuritavatel paluti järjestada tähtsuse järjekorras oma minaga seotud tunnused iseloomuomadustena. Käesoleva töö autor koos juhendajaga valisid välja 6 positiivset isikuomadust ja 5 negatiivset isikuomadust eelneva eeluuringu põhjal, mille aluseks oli kontrollida väidete mõistetavust. Uuritavatele esitati 11 väidet: ma olen hea, ma olen rõõmsameelne, ma olen töökas, ma olen lahke, ma olen abivalmis, ma olen sõbralik, ma olen laisk, ma olen kade, ma olen kuri, ma olen rumal, ma olen ahne.

Q-sorteerimise instruktsioon oli järgmine: *Sulle on antud 11 kaarti erinevate iseloomuomadustega. Mõtle sellele, et milline kaart iseloomustab Sind kõige enam, milline kõige vähem ja milline kaardi kohta peaksid veidi mõtlema. Pärast seda lao palun väited Sulle ette antud hinnanguskaalale.*

Q-sorteerimiseks vajalik väidete hulk anti vastajale kaartide vormis, igal kaardil oli üks eelloetletud isiksuseomadus väitena. Vastaja ülesandeks oli järjestada need väited vastavalt sellele, kuivõrd need teda iseloomustavad. Vastajale anti punktijaotus Q-sorteerimise ülesandeks. Punktijaotuse leht kujutas endast hinnanguskaalat, mille ühes otsas oli „kõige vähem iseloomulik“ ja teises otsas „kõige rohkem iseloomulik“, kus uuritaval tuli asetada kõik kaardidel toodud 11 väidet skaalale. Iga uuritava poolt väidetele antud numbrilised hinnangud fikseeriti kirjalikult, mitmendale kohale uuritav teatud väite 11-

punktilisel hinnanguskaalal paigutas alates 1-st, mis tähistas „kõige vähem iseloomulik“ kuni 11-ni, mis tähistas „kõige rohkem iseloomulik“. Seega, minaga seotud tunnused tuli reastada tähtsuse järgi alustades sellest, mis uuritavat tema enda arvates kõige vähem iseloomustab ja lõpetades sellega, mis teda tema arvates kõige rohkem iseloomustab. Arvutati keskmine asetus hinnanguskaalal eel- ja järeluuringul.

4. Minaga seotud emotsionaalsed probleemid.

Minaga seotud emotsionaalsete probleemide uurimiseks kasutati projektiivmetoodikast Inimese joonistamise testi (Draw-A-Man). Inimese joonistamise testi puhul palutakse uuritaval joonistada inimene terviklikult, andes vastava instruksiooni. Joonistustesti jaoks olid uuritavatel kasutada valge A4 paber, harilik pliiats ja kustutuskumm. Kõikide osalejate projektiivjoonistused hinnatai lähtuvalt skoorimissüsteemist Screening Procedure for Emotional Disturbance (SPED) (Naglieri, MacNeish & Bardos, 1991, eestindanud juhiste järgi Kõiv, 2015). Selle skoorimissüsteemi järgi analüüsiti 55 erinevat tunnust, mis kajastusid joonistustel (näiteks figuuri suurus, asetus paberil, erinevate kehaosade ärajätmine, varjutamine, kustutamine, jne) seoses uuritavate mina emotsionaalsete probleemidega. Joonitused analüüsiti nii eksperdi kui töö autori poolt, vastastikune kooskõla oli 95%.

Protseduur

Uuring viidi läbi ajavahemikul september 2018 – märts 2019 ühes Tartumaa koolis. Uuringu kavandamisel ja läbiviimisel on arvestatud eetiliste põhimõtetega. Uuringus ei esitata õpilasi isikustatud kujul. Kuna käesoleva uurimustöö valimi moodustavad alaealised, siis küsis töö autor kõigi laste vanematelt kirjaliku nõusoleku ankeetidega kogutud andmete kasutamiseks uurimuse eesmärgil ning selgitas neile uurimustöö eesmärgi. Uuringus osalejad täitsid kõik kolm uuringus kasutatud instrumenti iseseisvalt, vajadusel kasutades uuringu läbiviija abi küsimuste täpsustamisel ja avatud vastustega ankeedis vastuste kirjutamisel. Magistritöö andmed kogus töö autor ise. Käesolevas töös on esitatud eel- ja järeluuringu võrdlemisel saadud tulemused.

Rakendatud sotsiaalpedagoogilised sekkumised töös probleemset käituvate õpilastega uuringuperioodi jooksul

Sotsiaalpedagoogid dokumenteerisid uurimise käigus sotsiaalpedagoogilises praktilises töös rakendatud sekkumisi uuritavatele õpilastele. Sekkumiste teostamiseks koostati

individuaalplaani iga õpilase jaoks. See sisaldas eesmärkide seadmist ja meetodite valikut. Kokku rakendati 31-le uuritavale lapsele sekkumisi sotsiaalpedagoogilise töö käigus 4 kuu vältel 371-l korral. Rakendati järgmisi sekkumisi: sotsiaalpedagoogiline nõustamine 157 korral, lapsevanema konsulteerimine 93 korral, õpetajate konsulteerimine 93 korral, grupinõustamine 20 korral, võrgustikutöö 8 korral (Tabel 1).

Tabel 1. Rakendatud sotsiaalpedagoogilised tegevused protsentuaalselt iga uuritava kohta uuringuperioodil

Sotsiaalpedagoogiline sekkumine	Kordade arv	Keskmine kordade arv uuritava kohta
Sotsiaalpedagoogiline nõustamine	157	5
Lapsevanema konsulteerimine	93	3
Õpetajate konsulteerimine	93	3
Grupinõustamine	20	0,65
Võrgustikutöö	8	0,25

Andmeanalüüs

Andmete sisestamiseks, kodeerimiseks ja jooniste tegemiseks kasutati Microsoft Excel 2013 programmi. Andmete statistiline analüüs teostati statistikaprommis Excel 2013, kasutades funktsiooni Data Analysis. Q-sorteerimisel kvantitatiivsete andmete analüüsimisel keskmiste võrdlemiseks kasutati paarisvalimi *t*-tesi.

Avatud küsimustega ankeedi andmete analüüsil kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi. Valiti induktiivne lähenemine, milles andmete põhjal luuakse analüüsikategooriad (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Andmaks edasi analüüsitava sisu olemust ning uurimuse eesmärki, loodi sisuanalüüsi jaoks kategooriad ja analüüsiühikud (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Kategooriate süsteemi loomisel kasutati analüüsiühikuna mainingut. Sisuanalüüsi puhul vastuseid ei tõlgendatud (Kalmus et al., 2015), vaid lähtuti uuritavate kirjalikult esitatud vastustest. Vastuste analüüsimisel loeti neid korduvalt ning tähenduslike mainingute põhjal tekitati koodid. Loodi kodeerimisjuhend, et viia läbi sisuanalüüs uuritavate kolme mina aspekti (tegelik, sotsiaalne ja ideaalne) kirjelduste analüüsiks (kodeerimisjuhend koos näidetega on toodud Lisas 3). Lähtuvalt käesolevas töös püstitatud uurimisküsimustele määratleti analüüsikategooriad. Reliaabluse suurendamiseks kodeerisid saadud andmeid nii käesoleva töö autor kui juhendaja.

Korduval lugemisel täiendati kategooriate loetelu. Samatähenduslikud või sama tasandi kategooriad koondati ühiste kategooriate alla. Kategooriate ja alakategooriate esinemissageduse arvutamiseks eel- ja järeluuringul saadud tulemustes kasutati programmi

Microsoft Excel 2010, eel- ja järeluuringus saadud kategooriate protsentide vaheliste erinevuste arvutamiseks kasutati χ^2 testi.

Inimese joonistamise testi analüüsimisel hinnati kõiki projektiivjoonistusi lähtuvalt koorimissüsteemi (Screening Procedure for Emotional Disturbance, SPED; Naglieri, MacNeish & Bardos, 1991; eestindanud juhiste järgi Kõiv, 2015) 55 tunnusest - tunnus esines joonistusel või ei esinenud. Arvutati kõigi 55 tunnuse esinemissagedused protsentides uuritavate projektiivjoonistustel nii eel- kui järelhindamisel, kusjuures statistiliselt oluliste erinevuste arvutamiseks kasutati χ^2 testi.

Tulemused

Sotsiaalpedagoogiliste probleemide esinemissagedus uuritavatel õpilastel

Uuring viidi läbi sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste seas, kellega töötasid kooli sotsiaalpedagoogid. Sotsiaalpedagoogiliste probleemide esinemissageduse kindlaksmääramiseks on kasutatud õpilaste sotsiaalpedagoogiliste probleemide sageduse kindlaksmääramiseks ankeeti (Kyriacou et al., 2013, eestindanud: Kaseorg & Kõiv, 2016 j). Sotsiaalpedagoogid hindasid iga lapse puhul 31 erineva sotsiaalpedagoogilise probleemi esinemissagedust.

Sotsiaalpedagoogilised probleemid jaotatakse järgmistesse gruppidesse (Kyriacou et al., 2013): kiusamine; akadeemilised probleemid; mure ja krubus; sotsiaalse kaasatuse probleemid; tervise probleemid ja ebatervislik eluviis; väärkäitumine koolis, kodused probleemid; probleemid seoses karjääriplaneerimisega; antisotsiaalne ja ebamoraalne käitumine ja tõrjutus ühiskonnas.

Käesoleva uurimuse valimisse kuuluvatel õpilastel esinesid probleemid järgmistes kategooriates:

Antisotsiaalne ja ebamoraalne käitumine (puudulikud sotsiaalsed oskused) 100%;

Akadeemilised probleemid (vajakajäämised matemaatilistes ja keelelistes oskustes, õpiraskused) 28%;

Väärkäitumine koolis (ei tööta tunnis kaasa, ilmneb väärkäitumine tunnis) 22,5%;

Kiusamine (kiusab teisi õpilasi, on teiste õpilastepoolse kiusamise ohver) 19%;

Tervise probleemid ja ebatervislik eluviis (meditsiinilised probleemid, füüsiline puue, vaimse tervise probleemid) 12,7%;

Kodused probleemid (on vanematepoolse lapse väärkohtlemise ohver) 10%;

Mure, kurbus, sotsiaalse kaasatuse probleemid (ei oska muresid teistega jagada, on kurb ja õnnetu, ei võta osa eakaaslaste sotsiaalsest tegevusest) 7,3%.

Tõrjutus ühiskonnas (tunneb end tõrjutud ühiskonnaliikmena) 6%.

Käesoleva uurimuse valimisse kuuluvatel õpilastel esinesid sotsiaalpedagoogilised probleemid kategooriates, mis peamiselt olid seotud puudulike sotsiaalsete oskustega, tervise probleemidega, akadeemiliste probleemidega ja kiusamisega. Kuigi antisotsiaalse ja ebamoraalse käitumise kategooriast esines valimisse kuulunud õpilastel kõige sagedamini puudulikke sotsiaalseid oskusi, siis nende seas mitte keegi ei olnud seotud seadusesätete rikkumisega, nende käitumises ei esinenud ebamoraalset või antisotsiaalset käitumist.

Valimisse kuuluvatel lastel ei esinenud probleeme seoses karjääriplaneerimisega, mis on mõistetav nende vanust arvestades (Tabel 2).

Tabel 2. Uurimuses osalend õpilaste sotsiaalpedagoogiliste probleemide esinemissagedus

Probleemi liik	%
Õpilasel on meditsiinilised probleemid	16
Õpilasel on füüsiline puue	3
Õpilasel on vaimse tervise probleemid	19
Õpilasel on vajakajäämisi matemaatilistes oskustes	26
Õpilasel on vajakajäämisi keelelistes oskustes	32
Õpilasel on õpiraskused	26
Õpilane on teiste õpilastepoolse kiusamise ohver	10
Õpilane kiusab teisi õpilasi	29
Õpilane ei tööta tunnis kaasa	29
Õpilasel ilmneb väärkäitumine tunnis	16
Õpilane on vanematepoolse lapse väärkohtlemise ohver	10
Õpilane tunneb end tõrjutud ühiskonnaliikmena	6
Õpilasel on puudulikud sotsiaalsed oskused	100
Õpilane ei oska muresid teistega jagada	6
Õpilane on kurb ja õnnetu	6
Õpilane ei võta osa eakaaslaste sotsiaalsest tegevusest	10

Mina kirjeldamine

Uuritavate mina kolme aspekti (tegelik, sotsiaalne ja ideaalne) kirjeldused moodustasid 363 koodist. Tulemused on esitatud tabelites, kus mainingute osakaal on protsendi kujul.

Uuritavate mina kirjelduste uurimiseks kasutati ühe uurimisinstrumendina ankeeti, mis koosnes kolmest avatud küsimusest.

Ankeedi esimeses küsimuses, millega selgitati välja uuritavate hinnangud oma tegelikule minale, paluti vastata järgmisele küsimusele: Kirjelda palun, kuidas sa endasse suhtud ja kui rahul oled sa endaga praegu?

Sisuanalüüsil moodustati 5 kategooriat. Kategooriad olid järgmised: *Enesehinnang*, selle alakategooriad *Positiivne*, *Negatiivne*, *Nii ja Naa*; *Suhtumine endasse*, selle alakategooriad *Väga hästi* ja *Hästi*; *Rahulolu endaga*, selle alakategooriad *Väga rahul*, *Rahul*, *Nii ja naa*, *Ei ole rahul*; *Pingutus*, selle alakategooriad *Positiivne* ja *Negatiivne*; *Sõbrad* (Tabel 3 ja Lisa 2).

Uuritavad esitasid kõige rohkem maininguid *Enesehinnangu* kategooria alakategoorias *Positiivne* (eeluuringul 31% ja järeluuringul 31%). Esinemissageduselt järgnesid mainingud

kategoorias *Suhtumine endasse* alakategoorias *Väga hästi* (eeluuringul 23% ja järeluurin gul 5%).

Eel- ja järeluuringu võrdlustena saab välja tuua, et statistiliselt olulised erinevused olid järgmised: kategooria *Suhtumine endasse* alakategooria *Väga hästi* (eeluuringul 23% ja järeluurin gul 5%), kategooria *Suhtumine endasse* alakategooria *Hästi* (eeluuringul 8% ja järeluurin gul 27%), kategooria *Rahulolu* alakategooria *Rahul* (eeluuringul 6% ja järeluurin gul 17%) (Tabel 3).

Seega võib öelda, et uuringus osalenud õpilaste suhtumine oma minasse muutus adekvaatsemaks - eeluuringul suhtuti sagedamini endasse väga hästi võrreldes järeluurin guga, kui suhtuti endasse hästi. Järeluuringu tulemused näitasid, et uuringus osalenud õpilased olid endaga rohkem rahul võrreldes uuringule eelnenud olukorraga.

Tabel 3. Kategooriate ja alakategooriate esinemissagedus seoses tegeliku minaga eel-ja järeluurin gus uuritavate hinnangul

Kategooria	Alakategooria	Esinemissagedus % eeluuringul	Esinemissagedus % järeluurin gul	χ^2
Enesehinnang	Positiivne	31	31	ns
	Negatiivne	5	5	ns
	Nii ja naa	5	5	ns
Suhtumine endasse	Väga hästi	23	5	9,09 **
	Hästi	8	27	8,12*
Rahulolu endaga	Väga rahul	6	6	ns
	Rahul	6	17	4,02*
	Nii ja naa	2	0	ns
	Ei ole rahul	2	5	ns
Pingutus	Positiivne	6	0	ns
	Negatiivne	3	0	ns
Suhted teistega	Sõber	5	0	ns

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; ns – pole oluline

Ankeedi teises küsimuses, millega selgitati välja uuritavate hinnangud oma sotsiaalsele minale, paluti vastata järgmisele küsimusele: Kirjelda palun, kuidas teised sinusse suhtuvad ja kui rahul nad sinuga on?

Sisuanalüüsil moodustati 2 kategooriat. Kategooriad olid järgmised: kategooria *Hinnang sotsiaalse mina kohta* ning selle alakategooriad *Positiivne*, *Negatiivne*, *Nii ja naa*;

kategooria *Teiste suhtumine minusse* ning selle alakategooriad *Positiivne*, *Negatiivne*, *Nii ja naa* (Tabel 4 ja Lisa 2).

Uuritavad esitasid maininguid kõige rohkem kategoorias *Hinnang sotsiaalse mina kohta* alakategoorias *Positiivne* (eeluuringul 47% ja järeluurimisel 22%), sageduselt järgnesid mainingud kategoorias *Teiste suhtumine minusse* alakategoorias *Positiivne* (eeluuringul 23% ja järeluurimisel 53%).

Eel- ja järeluurimise võrdlustena saab välja tuua, et statistiliselt olulised erinevused mainingutes olid järgmised: kategoorias *Hinnang sotsiaalse mina kohta* alakategoorias *Positiivne* oli eeluuringul kategooria esinemissagedus kõrgem (47%) kui järeluurimisel (22%). Kategoorias *Teiste suhtumine minusse* alakategoorias *Positiivne* oli kategooria esinemissagedus esimesel hindamisel madalam (22%) võrreldes teise hindamisega (53%) (Tabel 4).

Seega, uurimuse osalenute sotsiaalse mina kirjeldustes olid uurimise jooksul muutused kahesugused – hinnang oma sotsiaalsele minale seoses teiste suhtumisega muutus positiivsemaks uurimise lõpul võrreldes eeluuringuga ja enesekohane hinnang oma sotsiaalse mina kohta oli positiivsem eeluuringul võrreldes uurimise järgse olukorraga.

Tabel 4. Kategooriate ja alakategooriate esinemissagedus sotsiaalse mina aspektidele eel- ja järeluurimisel

Kategooria	Alakategooria	Esinemissagedus % eeluuringul	Esinemissagedus % järeluurimisel	χ^2
Hinnang sotsiaalse mina kohta	Positiivne	47	22	7,70 *
	Negatiivne	4	4	ns
	Nii ja naa	13	9	ns
Teiste suhtumine minusse	Positiivne	23	53	10,37**
	Negatiivne	8	4	ns
	Nii ja naa	6	9	ns

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; ns – pole oluline

Ankeedi kolmandas küsimuses, millega selgitati välja uuritavate hinnanguid oma ideaalsele minale, paluti vastata järgmisele küsimusele: Kirjelda palun, milline sa tahaksid olla?

Sisuanalüüsil moodustati 9 kategooriat. Kategooriad olid järgmised: *Omadus*, *Selline nagu ma olen*, *Prosotsiaalne käitumine*, *Unistus/Fantaasia*, *Oskus*, *Amet*, *Materiaalsed*

väärtused, *Akadeemiline võimekus*, *Välimus* ning selle alakategooriad *Välimus* ja *Füüsis* (Tabel 5 ja Lisa 2).

Kõige rohkem näiteid töid uuritavad kategoorias *Omadus*, kus kirjeldati oma ideaalset mina erinevate omaduste kaudu (eeluuringul 30% ja järeluurin gul 21%). Kategoorias *Prosotsiaalne käitumine* (eeluuringul 20% ja järeluurin gul 16%) toodi välja erinevaid prosotsiaalse käitumise nimetusi.

Eel- ja järeluurin gu võrdlustena saab välja tuua, et statistiliselt oluline erinevus ilmnes eel- ja järeluurin gu puhul kategoorias *Selline nagu ma olen* (3% ja 16%) (Tabel 5).

Seega uuringus osalenud õpilaste suhtumine oma ideaalsesse minasse muutus adekvaatsemaks – uuringu lõpul aktsepteerisid uuritavad ennast rohkem sellisena nagu nad olid võrreldes uuringu eelse olukorraga. Ilmnes tendents, et uuritavad kasutasid oma ideaalse mina kirjeldamiseks rohkem omadusi ja tunnused järeluurin gul võrreldes eeluuringuga näidates ideaalse mina suuremat diferentseeritust. Mainingute sagedus kategoorias *Prosotsiaalse käitumine* oli eeluuringul kõrgem järeluurin gu võrreldes, kuid see erinevus ei ole statistiliselt oluline.

Tabel 5. Kategooriate ja alakategooriate esinemissagedus ideaalse mina aspektidele eel- ja järeluurin gu

Kategooria	Alakategooria	Esinemissagedus % eeluuringul	Esinemissagedus % järeluurin gul	χ^2
Omadus		30	21	ns
Selline nagu olen		3	16	6,18*
Prosotsiaalne käitumine		20	16	ns
Unistus/fantaasia		17	8	ns
Oskus		6	3	ns
Amet		5	13	ns
Materiaalsed väärtused		5	15	ns
Väljanägemine				
	Välimus	2	3	ns
	Füüsis	8	0	ns
Akadeemiline võimekus		5	5	ns

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; ns – pole oluline

Mina kirjeldamine: Q-metoodika

Uuritavatel paluti järjestada tähtsuse järjekorras oma minaga seotud tunnused järgmiste iseloomuomadustena - ma olen hea, ma olen rõõmsameelne, ma olen töökas, ma olen lahke, ma olen abivalmis, ma olen sõbralik, ma olen laisk, ma olen kade, ma olen kuri, ma olen rumal, ma olen ahne. 11-punktiline hinnanguskaala oli kodeeritud järgmiselt: skaala algus – 1 näitas *mulle kõige vähem iseloomulik* kuni skaala lõpp - 11 näitas *mulle kõige rohkem iseloomulik*.

Võrreldes tulemusi eeluuringul ja järeluuringul selgus, et statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnunud.

Eeluuringul paigutati enda kohta iseloomuomadus *sõbralik* enda kirjelduse kohta hinnanguskaalal 2. kohale ja järeluuringul 1. esimesele kohale. Teisisõnu - uuritavad kaldusid end iseloomustama järeluuringus sõbralikumana kui eeluuringus. Eeluuringul paigutati iseloomuomadus *hea* enda kirjelduse kohta hinnanguskaalal 5. kohale ning teisel mõõtmisel 2. kohale – uuritavad kaldusid järeluuringus iseloomustama end paremana kui eeluuringus. Iseloomuomaduse *rõõmsameelne* paigutasid uuritavad eeluuringul 1. kohale, järeluuringul 4. kohale. Järeluuringul kaldusid uuritavad kirjeldama end vähem rõõmsameelsena (Tabel 6).

Tabel 6 Minaga seotud iseloomuomaduste paigutumine skaalal 1 (iseloomustab mind kõige vähem) -11 (iseloomustab mind kõige enam) eel- ja järeluuringus uuritavate hinnagul

Eeluuring	Asetus skaalal 1-11	Keskmine asetus hinnangu- skaalal	Järeluuring	Asetus skaalal 1-11	Keskmine asetus hinnangu- skaalal
rõõmsameelne	1	8,87	sõbralik	1	9
sõbralik	2	8,74	hea	2	8,16
abivalmis	3	8,68	abivalmis	3	8,1
lahke	4	7,90	rõõmsameelne	4	8,03
hea	5	7,87	lahke	5	7,61
töökas	6	7,52	töökas	6	7,32
laisk	7	4,13	laisk	7	4,55
kuri	8	3,71	kuri	8	3,87
ahne	9	3,16	ahne	9	3,38
kade	10	2,97	kade	10	3,19
rumal	11	2,48	rumal	11	3,03

Uurimistulemusena saab välja tuua asjaolu, et negatiivsed iseloomuomadused paigutusid järeluuringul samale kohale kui eeluuringul, teisisõnu muutusi selles aspektis ei toimunud. Nii esimesel hindamisel, kui teisel hindamisel paigutati negatiivsed

iseloомуomadused kohtadele 7-11. Uuritavad pidasid iseloомуomadusi *laisk, kade, kuri, ahne* ja *rumal* endale vähem iseloomulikumaks.

Emotsionaalsed probleemid seoses minaga

Kõik projektiivjoonistused hinnati lähtuvalt *DAP:SPED* skoorimissüsteemi (Naglieri, MacNeish & Bardos, 1991, eestindanud juhiste järgi Kõiv, 2015) 55 tunnusest lähtuvalt – tunnus esines joonistusel või ei esinenud. Arvutati kõigi 55 tunnuse esinemissagedused protsentides uuritavate projektiivjoonistustel nii eel- kui järeluurimisel. Võrreldes tulemusi eeluuringul ja järeluurimisel selgus, et kolme tunnuse esinemissagedus oli statistiliselt oluliselt erinev (Tabel 7).

Koguvalimist (n=31) esinesid eel- ja järeluurimisel uuritavate joonistustel sagedamini järgmised tunnused: kriipsu suu (sagedus eeluuringul 48% ja järeluurimisel 35%), mittekooskõlaline käte positsioon (sagedus eeluuringul 42% ja järeluurimisel 42%), kustutamine/maha kriipsutamine (sagedus eeluuringul 39% ja järeluurimisel 35%), nina ärajätmine (sagedus eeluuringul 29% ja järeluurimisel 29%), väike figuur (sagedus eeluuringul 29% ja 29%), alla asetus (sagedus eeluuringul 35% ja järeluurimisel 29%), ebaproportsionaalne seotus (sagedus eeluuringul 39% ja järeluurimisel 23%), sõrmede ärajätmine (sagedus eeluuringul 39% ja järeluurimisel 19%), objekt seotud figuuriga (sagedus eeluuringul 23% ja järeluurimisel 23%), suur figuur (sagedus eeluuringul 23% ja järeluurimisel 23%), kaldus figuur (sagedus eeluuringul 23%, järeluurimisel 26%).

Võrreldes uuritavate joonistusi eel- ja järeluurimisel, ilmnemise järgmised olulised erinevused: tähed/numbrid (eeluuringul 35% ja järeluurimisel 10%, $\chi^2 = 5,56$; $p < 0,02$), jalgadevahe varjutamine (eeluuringul 19% ja järeluurimisel 3%, $\chi^2 = 4,01$; $p < 0,04$), käte ärajätmine (eeluuringul 35% ja järeluurimisel 13%, $\chi^2 = 4,27$; $p < 0,04$), kusjuures kõiki kolme tunnust esines vähem teisel mõõtmisel võrreldes esimese mõõtmisega.

Eel- ja järeluurimise projektiivjoonistuste hindamisel toimusid järgmised olulised muutused: eeluuringul kalduti kujutatama joonistustel kolme tunnust (tähed ja numbrid joonistusel, figuuri jalgadevahe varjutamine, käte ärajätmine) sagedamini kui järeluurimisel, mis peegeldab uuritavate mina emotsionaalsete probleemide vähenemise tendentsi.

Tabel 7. Inimese joonistamise testi *DAP:SPED* skoorimissüsteemi tunnuste esinemissagedus eel- ja järeluuringus

Järk	DAP:SPED skoorimise tunnused	Eeluuring: sagedus %	Järeluuring: tunnuste sagedus %	χ^2
1.	Pikk figuur	16	16	ns
2.	Lühike figuur	26	23	ns
3.	Suur figuur	23	23	ns
4.	Väike figuur	29	29	ns
5.	Üles asetus	13	16	ns
6.	Alla asetus	35	29	ns
7.	Vasakule asetus	23	6	ns
8.	Paremale asetus	3	6	ns
9.	Kaldus figuur	23	26	ns
10.	Jalad koos	0	3	ns
11.	Alusjoone joonistamine	6	6	ns
12.	Tähed/numbrid	35	10	5,56*
13.	Pööratud leht	10	3	ns
14.	Vasakule/paremale vaatav figuur	3	6	ns
15.	Figuur vaatab eemale	0	0	ns
16.	Ebaproportsionaalne seotus	39	23	ns
17.	Transparent pilt	10	6	ns
18.	Kustutamine/maha kriipsutamine	39	35	ns
19.	Pea ärajätmine	0	0	ns
20.	Juuste ärajätmine	19	16	ns
21.	Silmade ärajätmine	3	0	ns
22.	Nina ärajätmine	29	29	ns
23.	Suu ärajätmine	3	0	ns
24.	Torso ärajätmine	3	0	ns
25.	Käevarte ärajätmine	3	3	ns
26.	Sõrmede ärajätmine	39	19	ns
27.	Jalalabade ärajätmine	16	13	ns
28.	Jalgade ärajätmine	3	0	ns
29.	Jalgadevahe kustutamine	3	0	ns
30.	Jalgadevahe varjutamine	19	3	4,01*
31.	Käte varjutamine	3	6	ns
32.	Jalgade varjutamine	6	0	ns
33.	Figuurist väljaspool varjutamine	16	6	ns
34.	Tühjad silmad	19	13	ns
35.	Suletud silmad	6	13	ns
36.	Köördsilmad	3	3	ns
37.	Pilk paremale/vasakule	16	10	ns

Muutused õpilaste hinnangutes oma minale 27

38.	Kortsus suu	3	0	ns
39.	Kriipsu suu	48	35	ns
40.	Hambad	10	10	ns
41.	Objekt suus	0	0	ns
42.	Väljasirutatud käed	16	3	ns
43.	Käed külgedel	10	13	ns
44.	Mittekooskõlaline käte positsioon	42	42	ns
45.	Käte ärajätmine	35	13	4,27*
46.	Peidetud käed	16	13	ns
47.	Käed rusikas	0	0	ns
48.	Küüned	10	0	ns
49.	Agressiivsed sümbolid	13	6	ns
50.	Objekt seotud figuuriga	23	23	ns
51.	Taust on joonistatud	19	13	ns
52.	Monstrum	0	0	ns
53.	Mitu figuuri	10	10	ns
54.	Paljas figuur	0	3	ns
55.	Mundris figuur	0	0	ns

* - $p < 0,05$; ns- pole oluline

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja muutused grupi sotsiaalpedagoogiliste probleemidega 1.-4. klassi õpilaste hinnangutes oma minale võrreldes esimest hindamist nelja kuu järgse hindamisega ühe kooli näitel.

Uurimuses püstitati esimeseks uurimisküsimuseks *Kas ja kuidas muutuvad sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste hinnangud oma mina kirjeldustes võrreldes sotsiaalpedagoogilise töö esimest hindamist nelja kuu järgse hindamisega?*

Uuringu tulemused näitasid hinnangutes oma tegelikule minale positiivseid muutusi kahes kategooria lõikes - kategooria *Suhtumine endasse* alakategooria *Hästi* ja kategooria *Rahulolu* alakategooria *Rahul*. Nähtub, et uuringus osalenud õpilaste suhtumine oma minasse muutus adekvaatsemaks - eeluuringus suhtuti sagedamini endasse väga hästi võrreldes järeluurinuga, kui suhtuti endasse hästi. Järeluuringu tulemused näitasid, et uuringus osalenud õpilased olid endaga rohkem rahul võrreldes uuringule eelnenud olukorraga.

Hinnangutes sotsiaalsele minale toimus positiivne muutus kategoorias *Teiste suhtumine minusse* alakategoorias *Positiivne*. Seega saab öelda, et, hinnangud oma sotsiaalsele minale seoses teiste suhtumisega muutusid positiivsemaks järeluurinul võrreldes eeluuringuga ja enesekohane hinnang oma sotsiaalse mina kohta oli positiivsem eeluuringul võrreldes järeluurinuga.

Eelnevad uuringud (Ruul, 2010) on näidanud, et sotsiaalsete oskuste treeningu tulemusel paranesid 5-6 aastaste lastel erinevad oskused, muuhulgas ka enesetunnetus ja positiivne enesehinnang. Sklad jt (2012) jõudsid oma uuringus järeldusele, et sotsiaalsete oskuste arendamine omas üldist kasulikku mõju järgmistes enamesinenud valdkondades: sotsiaalsed oskused, antisotsiaalne käitumine, positiivne minapilt, akadeemiline saavutus, vaimne tervis ja prosotsiaalne käitumine.

Käesolevas uurimuses nähtub, et uuritavad kirjeldasid oma ideaalset mina peamiselt läbi positiivsete omaduste ja prosotsiaalse käitumise ning pidasid endale iseloomulikumaks positiivseid iseloomuomadusi nagu *sõbralik, hea, abivalmis, rõõmsameelne, lahke ja töökas*. Negatiivseid iseloomuomadusi nagu *laisk, kade, kuri, ahne ja rumal* pidasid uuritavad endale vähem iseloomulikumaks.

Käesoleva magistritöö uuritavad pole õigusrikkumisi toime pannud. Neid iseloomustasid eelkõige puudulikud sotsiaalsed oskused, akadeemilised probleemid ja väärkäitumine koolis. Kõiv (2016) leidis oma uuringus, et võrrelduna õigusrikkumisi mitte toime pannud noorte alagrupiga esines õigusrikkumisi toime pannud noortel rohkem

negatiivseid karakteristikuid multidimensionaalse mina emotsionaalsetes aspektides. Kasiri jt (2015) uurimusest nähtub, et kriminaalse taustaga teismeliste skoorid seoses tegeliku minaga olid madalamad, kui neil teismelistel, kellel puudus kuritegelik taust. Käesoleva uurimuse valimisse kuulunud õpilased kirjeldasid end positiivsete iseloomuomadustega. Käesoleva uurimuse tulemused annavad ühe lähtekoha sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilastega tehtavaks ennetustööks, rakendamaks asjakohaseid sotsiaalpedagoogilisi sekkumisi seoses mina aspektidega, ennetamaks kuritegelikku käitumist. Oberle (2018) uurimus toetab veendumust, et positiivne mina-kontspetsioon on otsene laste emotsionaalse heaolu ennustaja.

Teise uurimisküsimusena püstitati: Kas ja kuidas muutuvad sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste hinnangud oma minaga seotud emotsionaalsetele probleemidele võrreldes sotsiaalpedagoogilise töö esimest hindamist nelja kuu järgse hindamisega?

Uuritavate joonistustel esines tunnuseid, mis viitavad emotsionaalsetele probleemidele. Kõige sagedamini esinesid järgmised tunnused: kriipsu suu, mittekooskõlaline käte positsioon, kustutamine/maha kriipsutamine, ebaproportsionaalne seotus, sõrmede ärajätmine, alla asetus, nina ärajätmine, väike figuur. Tegemist on erinevate tunnustega, mis võivad viidata kurvameelsusele, minaga seotud konfliktidele, ärevusele, rahulolematusele, impulsiivsusele, häbelikkusele, ujedusele, pelgikkusele, ebakindlusele (Naglieri, McNeish, & Bardos, 1991). Järeluuringul kaldus nimetud tunnuseid esinema vähematel joonistustel võrreldes eeluuringuga.

Projektiivmetoodikast kasutatud Inimese joonistamise testi tulemuste analüüsist nähtus, et nelja kuu järgsel uuringul võrrelduna eeluuringuga olid minaga seotud emotsionaalsetes probleemides toimunud olulised muutused kolme tunnuse osas: tähed/nubrid, jalgadevahe varjutamine, käte ärajärmine. Eeluuringul esines neid tunnuseid rohkematel joonistustel kui järeluuringul. Seega saab öelda, et käesolevas uurimuses ilmnis uuritavate emotsionaalsete probleemide vähenemine.

Inimese joonistamise testi analüüsist nähtub varasematsematele uuringutele (Kõiv, 2015; McNeish ja Naglieri, 1993) toetudes, et võrreldes tavakooli õpilastega esines kuritegelikult käituvate noorukite joonistustel rohkem tunnuseid, mis viitasid emotsionaalsetele probleemidele. Matto (2002) uuring näitas, et Inimese joonistamise test oli märkimisväärses ennustajaks selgitamaks erinevaid internaliseeritud käitumisprobleeme. Crusco (2013) uurimusest nähtub, et käitumishäiretega uuritavate grupi Inimese joonituse testis esines märkimisväärselt rohkem probleemidele viitavaid tunnuseid emotsionaalste häiretega uuritavate grupis.

Magistritöö piirangutena võib välja tuua liiga lühikese ajaperioodi - 4 kuud, mil sotsiaalpedagoogilisi sekkumisi rakendati. Muutuseid sotsiaalpedagoogiliste probleemidega õpilaste mina-kontseptsioonis tuleks uurida pikema ajaperioodi jooksul. Käesoleva uurimuse valimi vähesus ($n=31$) ja kontrollrühma puudumine ei võimalda teha üldistavaid järeldusi. Uurimistulemusi võivad mõjutada ka muud tegurid (perekonnast tulenevad, meeleolu, suhted eakaslastega, kooliväsimus). Tulemuste üldistamisele seavad piirangu ka asjaolud, et valimi moodustasid kindlas vanuses olevad õpilased ja kõik õpilased on samast koolist.

Käesoleva uurimistöö-praktilise väärtusena saab välja tuua lähtekoha, et planeerida sotsiaalpedagoogi töös sekkumisprogrammi rakendamist, mille üks eesmärke on sotsiaalpedagoogiliste probleemidega laste positiivse mina kujundamine ja enesehinnangu tõstmine.

Tänuõnad

Tänan oma juhendajat Kristi Kõivu, kelle konstruktiivne tagasiside ja toetav suhtumine oli suureks abiks käesoleva töö valmismisel. Samuti tänan oma perekonda ja kolleege mõistva suhtumise ja toetuse eest minu õpingute ajal.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kerli Kaldmaa

/allkirjastatud digitaalselt/

27.05.2019.

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2016). Do socio-motivational relationships predict achievement motivation in adolescents with high and low school self-concepts? *The Journal of Educational Research*, 3, 219–231.
- Baumeister, R. F. (1999). Self-concept, self-esteem, and identity. In V. J. Derlega, B. A. Winstead, & W. H. Jones (Eds.) *Nelson-Hall Series In Psychology. Personality: Contemporary Theory And Research*, lk. 339-375.
- Bocharova, V. (2012). Inception and development of social pedagogy in Russia. *International Journal of Academic Research*, 4(2), 168-169.
- Cacciatore, R., Korteniemä-Poikela, E., & Huovinen, M. (2010). *Kuidas toetada laste ja noorte enesehinnangut*. Tallinn: Kirjastus Varrak.
- Campbell, J., D. (1990) Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality & Social Psychology*, 59(3), 538-549.
- Campbell, J., D., Chew B., & Scratchley, L., S. (1991). Cognitive and emotional reactions to daily events: the effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality*, 59(3), 473-505.
- Carroll, A., Houghton, S., & Wood, R. (2007) Multidimensional self-concept: age and gender differences in Australian high school students involved in delinquent activities. *School Psychology International*, 28(2), 237-256.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th ed.). London, New York: Taylor & Francis.
- Crusco, M. (2013). *Draw-A-Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance*. Centre for Longitudinal Studies. London: CLS is an ESRC Resource Centre based at the Institute of Education, University of London.
- Demo, D. H. (1992). The self-concept over time: research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303-326.

- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior & Personality: an International Journal*, 37(10), 1419-1427.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A.-M., & Henricsson, L. (2008). Can both low and high self-esteem be related to aggression in children? *Social Development*, 17(3), 682-698.
- Donnellan, M., B., Trzesniewski K., H., Robins, R., W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Eriksson, L. (2011). Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. *Community Development Journal*, 46(4), 403-420.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M. G. (2018). The effect of a social-emotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 57-66.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The concept of the 'lifeworld orientation' for social work and socialcare. *Journal of Social Work Practice*, 23(2), 131-146.
- Henderson, C. E., Dakof, G. A., & Schwartz, S. J. (2006). Family functioning, self-concept and severity of adolescent externalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 719-729.
- Hämäläinen, J. (2013). Defining social pedagogy: historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work*, 45(3), 1022-1038.
- Hämäläinen, J., & Eriksson, L. (2016). Social pedagogy in Finland and Sweden: a comparative analysis. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 71-93.
- Hämäläinen, J., & Kraav, I. (2013). Sotsiaalpedagoogika. Mikser, R (Toim), *Haridusleksikon* (lk. 234-239). Eesti Keele Sihtasutus.
- Inglés, C. J. , Aparisi, D., Delgado, B., Torregrosa, M. S. & García-Fernández, J. M. (2017). Sociometric types and academic self-concept in adolescents. *Psicothema* 29(4), 496-501.

- Inguglia, C., Ingoglia, S., & Coco, A. (2013). The relation between emotional support, self-concept, and social functioning among school-aged children. *Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 60(267), 3-15
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvantitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kaseorg, S. (2016). *Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide roll õpilaste sotsiaalpedagoogiliste probleemidega tegelemisel õpetajate hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kasiri, N., Alidousti, M., Soureshjani, S. H., Mohamadi, S., Abbasi, M., H., & Hashemi, F. (2015). Comparison of the real self, ideal self and ought self in adolescents with and without criminal history in Isfahan. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 17(3), 142-147.
- Keltikangas – Järvinen, L. (2011). *Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume II. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, Bremen.
- Kraav, I., & Kõiv, K. (2001). *Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis*. Tartu: OÜ Vali Press.
- Kraus, B., & Hoferková, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Social Education*, 4(1), 57-71.
- Kutsestandard. Sotsiaalpedagoog, tase 7* (2017). Külastatud aadressil https://sotsiaalpedagoogid.ee/wp-content/uploads/2017/11/HS_sotsiaalpedagoog_tase_7.pdf
- Kõiv, K. (2001). Sotsiaalsete oskuste treening antisotsiaalse käitumisega noorukite kohtlemisel institutsioonis. K.Kõiv. (Toim.) Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik. (lk 13-23). Tartu: OÜ Vali Press.
- Kõiv, K. (2002). *Erinevate emotsioonide ja agressiivse käitumise viiside muutmine sotsiaalsete oskuste treeningu käigus*. K.Kõiv. (Toim.) Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik. II. (lk 9-19). Tartu: OÜ Vali Press.

- Kõiv, K. (2005). *Käitumishälvetega poiste emotsionaalse mina kolme aspekti võrdlus. I.* Kraav., U. Kala, T. Pedastsaar (Toim.). Haridus muutuste ja traditsioonide keerises (lk 139-145). Tartu: OÜ Vali Press.
- Kõiv, K. (2006) Sotsiaalsete oskuste treeningu tuelmuslikkus kolme erineva sotsiaalpedagoogilise probleemideringiga hakkamasaamisel. I. Kraav, & R. Mikser (Toim.). *Sotsiaalpedagoogika teooria ja selle praktilisi väljakutseid Eestis* (lk. 65-83). Tartu: OÜ Vali Press.
- Kõiv, K. (2015). Human figure drawing characteristics among body dissatisfaction versus body satisfaction delinquent and nondelinquent male adolescents. In: М. Виднере, А. Домбровскис, Я. Михайлов (Ed.). Психология переходов: Обучение. Образование. Развитие. Сборник научных статей (pp.99–103). Рига: Международная Высшая Школа Практической Психологии и Фонд развития психологии проводят .
- Kõiv, K. (2016). Perceived multiple emotional self-concepts in groups of juvenile delinquents and nondelinquents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 49–56.
- Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy in schools. *Pastoral Care in Education*, 27(2), 101-108.
- Kyriacou, C., Ellingsen, I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87.
- Kyriacou, C. (2012). The role of social pedagogy and civic engagement in helping troubled 14-year-olds. *Psychology of Education Review*, 36(1), 44-47.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P. & Werler, T. (2013). Social pedagogy in schools: student teacher attitudes in England and Norway. *International Journal of inclusive education*. 17(2), 192-204.
- Kyriacou, C. (2015). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), 429-437.
- Lee, E. J., & Stone, S. I. (2012). Co-occurring internalizing and externalizing behavioral problems: the mediating effect of negative self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, 41(6), 717-731.

- Leung, K., & Lau, S. (1988). Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(4), 345-359.
- Levy, K. St. C. Multifactorial self-concept and delinquency in Australian adolescents. *Journal of Social Psychology*, 137(3), 277-283.
- Levy, K. St. C. (2001). The relationship between adolescent attitudes toward authority, self-concept, and delinquency. *Adolescence*, 36(142), 333-346.
- Matto, H. C (2002). Investigating the validity of the Draw-A-Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance: a measurement validation study with high-risk youth. *Psychological Assessment*, 14(2), 221-225.
- Markus, Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-339.
- McNeish, J., & Neglieri, J. A. (1993). Identification of individuals with serious emotional disturbance using The Draw a Person: Screening Procedure for emotional disturbance. *The Journal of Special Education*, 27(1), 115-121.
- Morgan, S.T. (2013). Social pedagogy within key worker practice: community situated support for marginalised youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1), 17-32.
- Naglieri, J., McNeish T., & Bardos, A. (1991). DAP:SPED: Draw A Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance. Austin, TX: Pro-Ed, Inc.
- Oberle, E. (2018). Early adolescents' emotional well-being in the classroom: the role of personal and contextual assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101-111.
- Onetti, W., Fernández-García, J - C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLoS ONE*, 14(2), 1-12.
- Pullmann, H. (2003). Enesehinnang. Allik, J., Realo, A., & Konstabel, K. (Toim), *Isiksusepsühholoogia* (lk 192-223). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.

- Rudolph, K., D., Hammen, C. & Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66(5), 1385-1402.
- Ruul, Ü. (2010). *Muutused eelkooliealiste laste sotsiaalsetes oskustes õpetajate hinnangul seoses sotsiaalsete oskuste treeningul osalemisega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 333-354.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–44.
- Sirgy, M. J. (1982). Self-concept in consumer behavior: a critical review. *Journal of Consumer Research*, 9(3), 287–300.
- Sklad, M., Diekstra, R., & De Ritter, M. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Skybo, T., Ryan-Wenger, N., & Su, Y. (2007). Human Figure Drawings as a measure of children's emotional status: critical review for practice. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(1), 15-28.
- Smith, M. (2012). Social pedagogy from a Scottish perspective, *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 56-55.
- Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child and family social work*. 14(3), 343-351.
- Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.
- Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. University of Bristol: The Policy Press.

- Torregrosa, M. S. I., Ingles, G. J., & Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Aggressive behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 201-212.
- Trzesniewski, K. H. Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-390.
- Vandergriff, L., & Rust, J., O. (2013), The relationship between classroom behaviour and self-concept. *Education*, 106(2), 172-179.
- Vermeiren, R., Bogaerts, J., Ruchkin, V. Deboutte, D., & Schwan-Stone, M. (2004). Subtypes of self-esteem and self-concept in adolescent violent and property offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 405-411.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Ybrant, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of adolescence*, 31(1), 1-16.

Lisad

Lisa 1 Tabel sotsiaalpedagoogiliste probleemide kirjeldamiseks

Sotsiaalpedagoogi hinnangud õpilaste sotsiaalpedagoogiliste probleemide kohta (*Kyriacou jt., 2013*) Esimene hindamine; probleem esineb/ei esine

Sotsiaalpedagoogiline probleem	Õpilane 1	Õpilane 2	Õpilane 3	Õpilane 4
Õpilasel on ebatervislik eluviis.				
Õpilasel on vajakajäämisi seksuaalkasvatuse vallas.				
Õpilasel on meditsiinilised probleemid.				
Õpilasel on füüsiline puue.				
Õpilane tarvitab alkoholi.				
Õpilasel on söömisega seotud probleemid (sööb liiga vähe või liiga palju).				
Õpilasel on vaimse tervise probleemid.				
Õpilasel on probleeme seoses uimastitega.				
Õpilasel on vajakajäämisi matemaatilistes oskustes.				
Õpilasel on madal õppeedukus.				
Õpilasel on vajakajäämisi keelelistes oskustes.				
Õpilasel on õpiraskused.				
Õpilane on teiste õpilastepoolse kiusamise ohver.				
Õpilane kiusab teisi õpilasi.				
Õpilasel on vajakajäämisi karjääriplaneerimisoskustes.				
Õpilasel on vajakajäämisi seoses astumisega tööellu.				
Õpilasel on vajakajäämisi eneseteostusel.				
Õpilane ei tööta tunnis kaasa.				
Õpilane puudub põhjuseta koolist.				
Õpilasel ilmneb väärkäitumine tunnis.				
Õpilasel puudub järelevalve kodus.				
Õpilane on vanematepoolse lapse väärkohtlemise ohver.				
Õpilasel puudub järelevalve kodus.				
Õpilane tunneb end tõrjutud ühiskonnaliikmena.				
Õpilane on seotud seadusesätete rikkumisega.				
Õpilane käitub ebamoraalselt.				
Õpilasel ilmneb antisotsiaalne käitumine.				
Õpilasel on puudulikud sotsiaalsed oskused.				
Õpilane ei oska muresid teistega jagada.				
Õpilane on kurb ja õnnetu.				
Õpilane ei võta osa eakaaslaste sotsiaalsest tegevusest.				

Lisa 2 Kodeerimisjuhend: hinnangud tegelikule, sotsiaalsele ja ideaalsele minale

Tegelik mina I kord

Kategooria	Alakategooria	Mainingute arv	Näide vastusest
Suhtumine endasse	Väga hästi	15	Suhtun endasse hästi.
	Hästi	5	Hea. Hästi. Suhtun endasse nii nagu peab.
Üldine eneschinnang	Positiivne	20	Olen endaga väga rahul. Mul on hea olla. Ma olen sõbralik. Normaalselt. Olen rõõmus. Tänuelik. Rahulolevalt. Olen 100% rahul.
	Negatiivne	3	Vahel alahindan ennast. Olen endaga mitte väga rahul. Mul läheb natuke halvasti.
	Nii ja naa	3	Normaalselt. Poolenisti olen endaga rahul.
Rahulolu	Väga	4	Väga rahul. Ma olen praegu väga rahul.
	Rahul	4	Normaalselt.
	Nii ja naa	1	Üsna rahul.
	Negatiivne	1	Mitte väga rahul.
Pingutus	Positiivne	4	Annan endast parima. Saan paljude asjadega hakkama. Annan endast parima.. Saan paljude asjadega hakkama.
	Negatiivne	2	Eksin või kaotan midagi.
Suhted teistega	sõber	3	Mul on hea sõber. Sain uued sõbrad.

Tegelik mina II hindamine

Rahulolu	Väga rahul	4	Olen endaga väga rahul.
	Rahul	11	Olen endaga rahul.
	Negatiivne	3	Ei ole endaga rahul. Vihaselt. Ma arvan, et olen mõnikord vägivaldne.
	Nii ja naa	3	Normaalne.
Suhtumine endasse.	Väga hästi	3	Olen elevil. Ma olen hea. Ma olen rõõmus.
	Hästi	17	Suhtun endasse hästi. Natuke hästi. Ma suhtun endasse suht hästi.

Sotsiaalne mina I hindamine

Hinnang sotsiaalse mina kohta	Positiivne	25	Tubli. Hästi. Tore Sõbrad ütlevad, et ma olen abivalmis. Rõõmus. Väga hästi.
	Negatiivne	2	X-le ja Y-le ma ei meeldi. Kurb vahepeal.
	Nii ja naa	4	Normaalselt.
	Vastuoluline	3	Enam-vähem rahul. Mõni kord rahul.
Teiste suhtumine minusse	Positiivne	12	On minuga rahul. Mõned suhtuvad minusse hästi. Aitavad ja on minu vastu head. Abistavad, on lahked ja õpetavad. Õpetajad aitavad kui vajan abi. Üsna rahul.
	Negatiivne	4	Vahepeal suhtuvad halvasti. Ei hooli minust. X ei suhtu minusse hästi. Vahle on kurjad.

	Vastuoluline	3	Nii ja naa. Mõni kord ha ja mõni kord halb.
--	--------------	---	---

Sotsiaalne mina II hindamine

Hinnang sotsiaalse mina kohta	Positiivne	12	Rahul. Toredasti. Lõbusalt. Väga rahul. Mu sõbrad tunnevad ennast hästi, et nad on mu sõbrad. Poistega saam ekõigiga normaalselt läbi.
	Negatiivne	2	Vihaselt. Tüdrukutega me ei suhtle eriti.
	Nii ja naa	5	Normaalselt.
Teiste suhtumine minusse	Positiivne	29	Hästi. Vahepeal hästi. Tavaliselt suhtuvad minusse hästi. Teised on sõbralikud. Õpetajad suhtuvad minusse hästi, kuigi mõni kord ei lähe mul just kõige paremini. Ema suhtub minusse hästi. Klassikaaslaste suhtumine on hea.
	Negatiivne	2	X ei ole sõbralik. Nead suhtuvad väga halvasti ja ei ole üldse rahul ja löövad.
	Nii ja naa	5	Hästi ja halvasti mõned. Mõned suhtuvad halvemini, mõned paremini. Isa suhtub ka hästi, aga mõni kord tahan, et ta paremini suhtuks.

Ideaalne mina I hindamine

Omadus	Omadus	19	Hea. Sõbralik. Rõõmus. Tore. Tänuolik. Rahulik. Julge. Normaalne inimene.
Prosotsiaalne käitumine		13	Lahke. Viisakas. Abivalmis. Ma soovin hästi käituda. Hea sõber. Ei löö teisi. Kunagi ei valeta. Et ei hulguks kampades. Mitte närv minna.
Välimus	Füüsis	5	Tugev. Kõige tugevam mees.
	Välimus	1	Ilus.
Oskus		4	Kõige parem arvutimängija. Kiire jooksja. Asju teha. Oskus telefone teha.
Materiaalne väärtus		3	Et mul olek palju raha. Rikas. Ma tahan palju jäätist süüa.
Unistus/fantaasia		11	Ma tahan lennata. Et ma oskaks lennata. Tahan olla Minecraft'is sees. Tahan jalgpalli trenni tagasi! Et mul ei oleks seda haigust. Ma tahan olla täiskasvanu. Tahaksin olla maailma kõige parem isa. Ma tahan loom olla. Megalodon. Et mu unistused täitksid. Ma tahan kogu aeg magada.
Amet		3	Tennise treener tahaksin olla. Hea BMX rattur. Sõjaväelane.

Akadeemiline võimekus		3	Tark. Õpin korralikult.
Selline nagu olen		2	Selline nagu ma olen. Selline nagu praegu.

Ideaalne mina II hindamine

Omadus		13	Hea. Tugev. Kiire. Töökas. Ma ei tahaks olla nii tundlik. Ma ei taha olla laisk.
Samasugune.		10	Tahaksin olla praaegu samasugune nagu praegu. Samasugune. Selline nagu ma olen praegu. Selline nagu ma olen. Tavaline. Ma ei tahakski muutuda. Ma ei oska midagi eriti öelda, mida tahaks muuta. Täiesti tavaline poiss.
Prosotsiaalne käitumine		10	Sõbralik. Lahke. Tore. Abivalmis. Selline, kes on hea sõber ja hoolib. Ma tahan olla oma vanematele hea laps.
Akadeemiline võimekus		3	Tark. Ma ei taha olla rumal.
Materiaalsed väärtused		9	Et mul oleks kümme arvutit. Et ma saaks olla nii palju arvutis, kui ma tahan. Et oleks hea kodu, kus elada. Et maailmas oleksid kõik asjad tasuta. Rikas. Tahaksin teha endale palju masinaid. Terve

			New Yorki linna saaks ära osta. Et saaksin kõike tasuta, et saaksin endale palju autosid osta ja lennukeid ja helikoptereid. Et ma saaksin roboteid.
Välimus		2	Ilus. Roosade juustega.
Amet		8	Youtuuber. Sõiduõpetaja. Loodusteadlane. Mina tahaksin olla politseinik. Lennujaama manager. Leiutaja. Hea sportlane. Tahaksin olla Eesti koondise jalgpallur.
Oskus		2	Spordis ja trennis kõik õigesti teha. Ma tahaks kõike algusest osata.
Unistus/fantaasia		5	Tahaksin olla ilma suhkruhaiguseta. Et kool oleks ainult mõni päev aastas. Ma tahaks kanda ainult musti riideid. Tahaksin olla täiskasvanu. Ma tahaksin väga palju seikluseid enda ellu.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kerli Kaldmaa (sünnikuupäev 26.01.1982)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose, „Muutused grupi sotsiaalpedagoogiliste probleemidega 1.-4. klassi õpilaste hinnangutes oma minale kahe õppeveerandi jooksul“, mille juhendaja on Kristi Kõiv

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kerli Kaldmaa

27.05.2019